

PAWEŁ KURTEK

Instytut Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Institute of Pedagogy and Psychology, The Jan Kochanowski University, Kielce
e-mail: pawel.kurtek@ujk.edu.pl

Projekcyjny test radzenia sobie młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w sytuacjach trudnych z osobami znaczącymi (R-PDPI) – wersja eksperymentalna

Self-descriptive test of adolescents' with mild intellectual disability coping in difficult situations with significant persons (R-PDPI) – experimental version

Abstract: The paper is concerned on presentation the projective instrument (R-PDPI) to get acquainted with youth's with mild intellectual disability coping with teacher's or parental humiliation and dominance and also mates' bullying and isolation. The cognitive concept of universal social stress was adopted to prepare the set of daily hassles (Tyszkowa, 1986; Hobfoll, 2006). The Content adequacy was checked by the competent judges (the Difference of Proportion Test for independent data). Then an empirical research in the target group of 17–21 years old made it possible to find the range of the coping strategies, declared by themselves, which were sorted comparatively to dimensions: active, directiveness and social costs (Hobfoll, 2006). Analyses of discriminative value of type of dealing in each situations enable to find their scope and coherence. So the psychometric goodness of the instrument were proved.

Key words: mild intellectual disability, daily hassles with referent persons, coping

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna lekkiego stopnia, sytuacje trudne z osobami znaczącymi, radzenie sobie

WPROWADZENIE

Akcentowane w najnowszych propozycjach AAIDD (American Association On Intellectual and Developmental Disability) integralne podejście do rozumienia osób z niepełnosprawnością intelektualną skłania do eksploracji różnych obszarów funkcjonowania psychospołecznego (Kostrzewski, 2006; Luckasson i wsp., 2002; Schlalock i wsp., 2010). Realizacja idei integracji społecznej nieuchronnie prowadzi do konfrontacji osób niepełnosprawnych z różnymi sytuacjami trudnymi. Jakość podejmowanych działań zaradczych

decyduje o osobistej satysfakcji i rezonansie społecznym, dlatego poznawanie tego obszaru funkcjonowania staje się ważnym zadaniem badawczym, szczególnie w stosunku do młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną, podejmującej wyzwania dorosłości (Bramston, Fogarty, Cummins, 1999; Kurtek, 2009). Z uwagi na brak na rynku polskim wystandaryzowanych narzędzi badawczych do poznania aktywności zaradczej młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną wobec negatywnych zachowań osób znaczących, uwzględniających specyficzne możliwości poznawcze i zakres doświadczeń społecznych tej

grupy, zdecydowano się na opracowanie niniejszego artykułu.

Ekologiczna perspektywa, wykorzystana w strategicznym podejściu do radzenia sobie Stevena Hobfolla (2006), stwarza dogodną przestrzeń teoretyczną do uporządkowania aktywności zaradczej osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim w obliczu stresu społecznego. W podejściu tym przyjmuje się obiektywny paradygmat stresu jako zjawiska „dotyczącego jednostki – osadzonej w rodzinie – osadzonej w organizacji społecznej, polegającego na faktycznej lub prawdopodobnej utracie zasobów jak też negatywnym bilansie między nakładami zainwestowanymi przez jednostkę a efektami” (Hobfoll, 2006, s. 106). Radzenie sobie rozumiane jest natomiast jako „aktywne i reaktywne dopasowywanie zasobów do aktualnych wymogów środowiska” (Hobfoll, 2006, s. 112), które można opisać na podstawie trzech wymiarów: aktywność–pasywność, bezpośredniość–pośredniość oraz prospołeczność–antyspołeczność. Model ten pozwala zatem na wieloaspektowe ujmowanie zachowań jednostek w obliczu stresu społecznego i dlatego stanowi podstawę teoretyczną własnego narzędzia.

Badanie strategii i stylu radzenia sobie młodzieży z populacji ogólnej w sytuacjach trudnych najczęściej opiera się na technikach kwestionariuszowych¹. Niektóre badania empiryczne potwierdzają możliwość stosowania takich technik do poznania aktywności zaradczej także młodzieży i dorosłych z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Benson-Betsey, Fusch, 1999; Hartley, McLean, 2008). Techniki kwestionariuszowe zakładają jednak zdolność autorefleksji i adekwatnego wyboru z dostępnej kafeterii strategii stosowanych przez jednostkę w obliczu silnego napięcia emocjonalnego, co wydaje się wątpliwe, szczególnie w wypadku dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Jeśli przestrzeń badawcza dotyczy drażliwych oraz intymnych problemów lub zachowania w sytuacjach, w których poziom kontroli poznawczej jest ograniczony, większe zastosowanie mają metody projekcyjne (Stemplewska-Żakowicz, 2009). W podejściu kwestionariuszowym zmierza się do zamknię-

cia kafeterii możliwych strategii zaradczych, co ogranicza poznawanie specyficznych aspektów funkcjonowania. Ponadto opiera się ono na założeniu o zgodności deklaracji z rzeczywistością (przeźroczystości radzenia sobie), co budzi wątpliwości w kontekście prawdopodobieństwa sugestywności i deklaratywności badanej populacji. To skłania do uznania technik kwestionariuszowych (oferujących określone działania) za mniej obiektywne w stosunku do otwartych form samoopisowych (*self-report*), które motywują do samodzielnego projektowania własnych działań zaradczych w określonych kontekstach sytuacyjnych (Finlay, Lyons, 2000; Hartley, McLean, 2005)². Jednocześnie należy zauważyć, iż konstruowanie narzędzi projekcyjnych obarczone jest wieloma zagrożeniami. Najczęściej stawiane zarzuty dotyczą trafności i rzetelności pomiaru (Stemplewska-Żakowicz, 2009). Problem trafności wiąże się ze specyficzną właściwością metod projekcyjnych, które dążą do uchwycenia dynamicznego procesu konstruowania własnego doświadczenia, a ponadto zakładają różne poziomy organizacji osobowości (Stone, Delis, 1989). Problem powtarzalności pomiarów (wskazujący na rzetelność) jest zatem oczywisty, gdy przyjmuje się założenie o zmienności i wielowymiarowości struktur. Aby temu przeciwdziałać, można dookreślać przestrzeń badawczą i maksymalnie ograniczać prawdopodobny obszar reagowania przez pełną strukturalizację zadania. Precyzyjne określenie teoretycznych ram analizy konkretnych wytworów, reakcji respondenta sprzyja bowiem ograniczeniu wieloznaczności, subiektywności interpretacji jakościowej (co zwiększa także poziom trafności treściowej sędziów kompetentnych).

Negatywna selekcja dostępnych narzędzi badawczych na rynku polskim skłoniła do opracowania testu projekcyjnego R-PDPI (radzenia sobie w sytuacjach poniżenia, dominacji, przemocy i izolacji), opartego na opisie własnego zachowania w danym kontekście sytuacyjnym³. Narzędzie ma charakter ustrukturalizowany językowo, gdyż badany jest pytany o własne zachowanie w obliczu określonych zachowań osób znaczących (rodziców, nauczycieli, rówieśników z klasy szkolnej).

Tym samym technika aktywizuje poczucie uczestnictwa, przywołując typowe sytuacje trudne z przestrzeni domowej i szkolnej, oraz skłania do samodzielnego projektowania własnych działań zaradczych. Przykładem takiej prowokacji, zachęcającej do naturalnej, dowolnej reakcji, jest scenka – „Kolega zaprosił wszystkich znajomych na imprezę, a ciebie nie, co zrobisz w tej sytuacji”.

W konstruowaniu testu uwzględniono zalety dotyczące ograniczeń funkcjonowania poznawczego, a w szczególności: słabej techniki czytania, trudności w czytaniu ze zrozumieniem, niepełnego wglądu we własne opinie i przetwarzania danych na podstawie pojęć abstrakcyjnych (Otrębski, Wiącek, 2011). W związku z tym opisy zastosowane w teście oparte są na pojęciach konkretnych oraz pojedynczych zdaniach, mających zastosowanie w codziennej komunikacji. Zrezygnowano z pojęć abstrakcyjnych oraz unikano tworzenia zdań złożonych. W budowaniu zdań prostych wykorzystywano podstawowe formy czasowników i rzeczowników reprezentujące obserwowalne zachowania partnerów interakcji. Opracowane narzędzie przeznaczone jest do poznania nie ogólnych poglądów, ale konkretnych działań zaradczych.

Opracowywanie narzędzia badawczego typu projekcyjnego przebiegało według następujących etapów: generowanie sytuacji trudnych podmiotu z osobami znaczącymi, analiza trafności treściowej tych sytuacji na podstawie metody sędziów kompetentnych, kategoryzacja strategii zaradczych i rodzajów atrybucji uzyskanych w badaniach pilotażowych, wyznaczona przyjętymi modelami teoretycznymi, ocena dyskryminacyjności sytuacji trudnych.

Konstrukcję narzędzia oparto na założeniu o uniwersalnym w danej kulturze charakterze zdarzeń życiowych, zgodnie z którą sytuacje trudne społecznie mają charakter uniwersalny kulturowo, co zwalnia badacza z konieczności weryfikacji subiektywnej oceny poszczególnych zdarzeń jako rozstrzygających o doświadczeniu stresu (Hobfoll, 2006). Przyjęto, na podstawie analizy stresu interpersonalnego młodzieży, dwie metakategorie sytuacji

trudnych: stanowiące zagrożenie dla poczucia własnej wartości oraz nacisku społecznego (Krzyśko, 1999; Sikora, Pisula, 2002; Tyszkowa, 1979). Aдекватnie do tego zdecydowano się na powszechne kulturowo wzorce negatywnych zachowań interpersonalnych: odrzucenia i dominacji ze strony rodzica i nauczyciela oraz przemocy i izolacji ze strony rówieśników. Przyjęły one postać określonych negatywnych zdarzeń, sytuacji z życia szkolnego i domowego (tzw. *daily hassles*), opisanych językiem konkretnym, odpowiednim do obniżonych możliwości poznawczych młodzieży z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej⁴. Generowanie danych zdarzeń opierało się na: analizach teoretycznych, przeglądzie dostępnych narzędzi badawczych (dotyczących radzenia sobie), bezpośrednich wywiadach z młodzieżą, nauczycielami, rodzicami oraz własnych obserwacjach. Z uwagi na ograniczenia poznawcze w zakresie przypominania, a także wglądu i ekspresji negatywnych doświadczeń z osobami znaczącymi tej grupy społecznej, prezentacja wybranych zdarzeń trudnych wydaje się w pełni zasadna (Henry, MacLean, 2002; Numminen, Service, Ruoppila, 2002). Zadaniem badanego pozostaje projektowanie własnych zachowań zaradczych w obliczu konkretnych, społecznych sytuacji trudnych (wskazanych powyżej). Odwoływanie się do przygotowanego repertuaru zaradczego uznano za mało wiarygodne, gdyż skłania najczęściej respondentów do postulatycznego, a nie prawdopodobnego wyboru (Kurtek, 2012).

ANALIZA DOBROCI PSYCHOMETRYCZNEJ TESTU (R-PDPI)

Trafność treściowa

W celu weryfikacji trafności treściowej przygotowanego zestawu sytuacji trudnych z udziałem: matki, ojca, nauczyciela lub rówieśnika/ów została przeprowadzona analiza treściowa z udziałem sędziów kompetentnych (40-osobowa grupa studentów pedagogiki

drugiego roku II stopnia na specjalności rewalidacja). Zadaniem ich była kwalifikacja sytuacji trudnych do jednej z dwóch kategorii: odrzucenie/dominacja oraz przemoc/izolacja⁵.

Do sytuacji trudnych związanych z rodzicami i nauczycielami uznano:

1. **Poniżenie (P)** – poniżające, deprecjonujące działanie dorosłego wobec adolescenta. Przeciwieństwo działań afirmujących, potwierdzających jego wartość.
2. **Dominację (D)** – dominujące (nakazowo-zakazowe) działania dorosłego wobec adolescenta. Przeciwieństwo działań upodmiotowujących, respektujących jego autonomię, w tym możliwość samodzielnego decydowania.

Kolejne typy sytuacji dotyczą relacji z rówieśnikami z klasy:

1. **Izolacja (I)** – działania uczniów ukierunkowane na unikanie kontaktu z podmiotem. Przeciwieństwo działań zmierzających do nawiązania kontaktu z partnerem, potwierdzające dążenie do bliskości.
2. **Przemoc (P)** – działania poniżające lub szkodzące ze strony uczniów wobec podmiotu. Przeciwieństwo działań opartych na intencji pomagania – korzystnych dla badanego.

Otrzymane rezultaty pozwoliły ocenić poziom statystycznej zgodności między sędziami na podstawie testu różnicy proporcji dla danych niezależnych (Ferguson, Takane, 2002, s. 219)⁶. W ocenie istotności różnic między proporcjami przyjęto jako wartość kryterialną wynik proporcji teoretycznej .5, który był porównywany z proporcjami otrzymanymi (empirycznymi) ocen. Wyniki tej analizy zaprezentowano w tabeli 1.

Z uwagi na wysoką zgodność sędziów kompetentnych (istotna statystycznie na poziomie od .001 do .05 lub na poziomie tendencji statystycznej) w zakresie typu zdarzenia trudnego próbki sytuacyjne uznano za trafne i podjęto decyzję o zakwalifikowaniu ich do badań pilotażowych. Tak więc sytuacje: 1, 3, 6, 8, 11 reprezentują doświadczenie poniżenia przez matkę, natomiast scenki: 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12 przedstawiają działania dominacyjne z jej strony wobec adolescenta. Analogiczne sytu-

acje trudne, w których ojciec podejmuje działania poniżające (itemy – 40, 42, 45, 47, 50) oraz dominacyjne (itemy – 41, 43, 44, 46, 48, 49, 51), włączono do wersji próbnej. Zachowania odrzucające nauczyciela odzwierciedlone były w sytuacjach: 26, 27, 30, 31, 32, dominacyjne zaś w scenkach: 24, 25, 28, 29, 33. Zachowania izolacyjne ze strony rówieśników szkolnych były reprezentowane przez sytuacje: 13, 14, 17, 20, 21, a przemocowe: 15, 16, 18, 19, 22, 23.

Kategoryzacja aktywności zaradczej młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Tak przygotowany zestaw społecznych sytuacji trudnych został poddany weryfikacji empirycznej w badaniu pilotażowym z udziałem 49-osobowej grupy młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w wieku od 17. do 21. roku życia. Składało się na nią 21 mężczyzn (średnia wieku 19.8 roku, a odchylenie standardowe 1.58) oraz 28 kobiet (średnia wieku 19.8 roku, a odchylenie standardowe 1.42). W instrukcji poproszono badanych o przeczytanie scenek obrazujących różne sytuacje z życia domowego i szkolnego, które zdarzają się lub mogą się zdarzyć w ich życiu, a potem o szczerze napisanie, jak się w tych sytuacjach zachowują lub co by zrobili, gdyby one nastąpiły. Badania przeprowadzono w ramach kilku spotkań, aby uchronić respondentów przed intelektualnym i emocjonalnym przeciążeniem i utrzymać postawę otwartości na kolejne propozycje badań. Wypowiedzi pisemne zostały z kolei poddane analizie jakościowej.

Ujawnione strategie przewycięzania sytuacji trudnych zostały zinterpretowane na podstawie kategorii działań zaradczych zaproponowanych w strategicznym podejściu do radzenia sobie (SACS), opartym na wieloosiowym modelu radzenia sobie S. Hobfolla (2006), uwzględniającym wymiary: aktywność–pasywność, prospołeczność–antyspołeczność, bezpośredniość–pośredniość⁷. Z uwagi na słabą reprezentację kategorii działań pasywnych w tym podejściu repertuar ten został uzupełniony o poznawcze i behawioral-

Tabela 1. Poziom istotności różnicy między proporcjami ocen sędziów kompetentnych a kryterium teoretycznym – losowym (.5)

Obiekt i numer sytuacji	Proporcja ocen (pon–d)	Z – McNemar	P.i.
Matka			
1.	21 pon–4 d	2.53	.02
2.	2 pon–23 d	3.23	.003
3.	24 pon–1 d	3.62	.001
4.	6 pon–19 d	1.90	.06
5.	4 pon–18 d	2.24	.03
6.	21 pon–0 d	3.70	.001
7.	2 pon–22 d	3.21	.003
8.	24 pon–1 d	3.62	.001
9.	2 pon–19 d	2.80	.01
10.	2 pon–20 d	2.97	.005
11.	15 pon–3 d	2.10	.04
12.	4 pon–17 d	2.09	.04
Ojciec			
40.	22 pon–2 d	3.21	.03
41.	1 pon–24 d	3.62	.001
42.	24 pon–1 d	3.62	.001
43.	4 pon–20 d	2.43	.02
44.	4 pon–20 d	2.43	.02
45.	19 pon–4 d	2.35	.02
46.	3 pon–21 d	2.92	.006
47.	23 pon–2 d	3.23	.003
48.	6 pon–19 d	1.94	.06
49.	2 pon–22 d	3.21	.003
50.	17 pon–6 d	1.71	.09
51.	6 pon–17 d	1.71	.09
Nauczyciele			
24.	2 pon–23 d	3.23	.003
25.	1 pon–22 d	3.53	.001
26.	22 pon–1 d	3.53	.001
27.	20 pon–5 d	2.21	.03
28.	0 pon–24 d	4.00	.001
29.	4 pon–15 d	1.84	.07
30.	25 pon–0 d	4.03	.001
31.	24 pon–1 d	3.62	.001
32.	25 pon–0 d	4.03	.001
33.	1 pon–24 d	3.62	.001
Rówieśnicy			
13.	25 i–0 prz	4.03	.001
14.	25 i–0 prz	4.03	.001
15.	1 i–24 prz	3.62	.001
16.	0 i–25 prz	4.03	.001
17.	25 i–0 prz	4.03	.001
18.	25 i–0 prz	4.03	.001
19.	0 i–25 prz	4.03	.001
20.	25 i–0 prz	4.03	.001
21.	24 i–1 prz	3.62	.001
22.	0 i–25 prz	4.03	.001
23.	2 i–23 prz	3.23	.003

pon – poniżenie; d – dominacja; i – izolacja; prz – przemoc

Tabela 2. Aktywne i pasywne kategorie strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacjach odrzucenia i dominacji ze strony nauczycieli i rodziców oraz przemocy i izolacji rówieśniczej

Aktywne bezpośrednie	Aktywne pośrednie	Pasywne (unikowe)
<p>1. Prospołeczne ZJA – asertywna ochrona siebie, akcentowanie dążeń osobistych, uzasadnienie stanowiska (np. „powiem, że ja tak nie chcę”) ZMY – dostrzeganie lub uwzględnianie potrzeb obu partnerów interakcji; nastawienie kompromisowe (np. „wyjaśniam”, „pytam”, „proszę”).</p> <p>2. Antyspołeczne ES – agresja słowna, przeklinanie, pretensje, pyskówka EF – atak fizyczny EZ – jawna złość (emocje steniczne)</p>	<p>1. Prospołeczne ZP – humor, dystans, przewartościowanie i samokontrola (np. „to nie takie ważne”, „miał powód, lepiej nie reagować, żeby nie pogarszać sytuacji”) ZAS – wykorzystanie alternatywnych sposobów, zaplecza społecznego na realizację celu (autonomię/akceptację/inkluzję/bezpieczeństwo), zagrożonego przez dominację/poniżenie/izolację/przemoc</p> <p>2. Antyspołeczne EA – negatywne emocje asteniczne (wymiar wewnętrzny) np. smutek EC – obrazić się (komunikat niewerbalny) EB – zamaskowana złość, pośrednie formy agresji (ignorować czyjeś oczekiwania), odroczone agresja (rewanż), kłamstwo</p>	<p>1. Poznawcze UZ – zaprzeczanie, obronność percepcyjna („nie widzę” – np. „to niemożliwe”) UTY – uległość, bezradność („widzę, ale nic nie robię” – np. „nie wiem, nic”) OU – odwracanie uwagi („widzę, ale nie myślę o tym”) UR – rezygnacja z racjonalizacją („nie zależy mi na tym” – np. „olewam to”, „to nic nie szkodzi”)</p> <p>2. Behawioralne UI – fizyczna izolacja (np. „odchodzę”) UCZ – podejmowanie innych czynności (niezwiązanych w przewyciężeniu sytuacji) UU – stosowanie używek</p>

ne formy unikowości zaproponowane przez Susan Hartley i Williama McLeana (2008), badaczy eksplorujących aktywność zaradczą osób niepełnosprawnych intelektualnie. Zestaw strategii zastosowanych przez badaną młodzież, wpisujących się w powyższy model teoretyczny, zaprezentowano w tabeli 2.

Zwerbalizowane przez respondentów działania zostały zinterpretowane przez sędziów kompetentnych w ramach wyodrębnionych powyżej kategorii. Zgodność $\frac{3}{4}$ uznano za minimalną dla przypisania badanemu danej kategorii zaradczej w określonej próbie sytuacyjnej. Rozbieżności w sygnowaniu strategii zostały poddane analizie jakościowej, która wykazała dylematy decyzyjne w obrębie niektórych szczegółowych kategorii zaprezentowanych w tabeli 2: ZJA-ZMY; ES-EZ; EB-UR; EA-EC. W tej sytuacji, aby nie tracić danych, zdecydowano się na kwalifikację działania zaradczonego do metakategorii.

Tak więc strategię sygnowaną przez niektórych sędziów kodem ZJA (asertywne, egocentryczne rozstrzygnięcie) oraz ZMY (kompromisowe, ugodowe działanie) kwalifikowano do ogólniejszego typu – prospołeczno-bezpośredniego. Podobnie wątpliwości w obrębie ES (agresja słowna) i EZ (jawna złość) traktowano jako działanie antyspołeczne bezpośrednie. Konflikt w obrębie strategii: EB (maskowana złość), EA (przeżywanie smutku, emocji astenicznych), EC (obrażanie się) i UR (ignorowanie zdarzenia) rozstrzygano na korzyść strategii antyspołecznej pośredniej. Zabieg ten pozwolił ochronić wiele danych i wskazał na wysoką zgodność sędziów (odrzucono tylko 3 przypadki danych nieczytelnych lub trudnych do interpretacji), co potwierdza także rzetelność kategorii interpretacyjnych w zakresie diagnozy strategii radzenia sobie w określonych sytuacjach trudnych.

Rozszerzony repertuar sytuacji z udziałem różnych osób znaczących pozwala uogólniać tendencje zaradcze i ze stosowną ostrożnością wnioskować o skłonnościach zaradczych na podstawie wyodrębnionych osi: zaangażowania (aktywność–pasywność), jawności (bezpośredniość–pośredniość), skutków społecznych (prospołeczność–antyspołeczność).

Dyskryminacyjna moc poszczególnych scenek sytuacyjnych

Uzyskane w ten sposób wyniki radzenia sobie młodzieży pozwoliły dokonać weryfikacji użyteczności opracowanych sytuacji trudnych w aktualizacji zróżnicowanych typów aktywnych i pasywnych działań zaradczych. W tym celu zliczono kategorie wykorzystanych rodzajów strategii radzenia sobie w odniesieniu do poszczególnych sytuacji o określonym typie trudności, a otrzymane wyniki porównano ze średnimi dla tych sytuacji. Im mniejsza różnica między tymi wynikami, tym większy poziom spójności danej scenki z ogólnym zestawem. Jednocześnie zweryfikowano poziom zgodności każdej sytuacji ze zbiorczym repertuarem scenek w zakresie częstości aktywizowania poszczególnych strategii zaradczych,

odnoszących się do określonej sytuacji trudnej z osobą (grupą) znaczącą. Wykorzystano w tym celu test ANOVA rang Kruskala-Wallisa (K-W), który umożliwia porównanie rang dla danych typów radzenia sobie w konkretnych sytuacjach (wykorzystanie testu równości średnich było niemożliwe z uwagi na nominalny i przedziałowy pomiar danych). Ponadto analiza liczebności poszczególnych kategorii strategii aktywizowanych w określonej scenie pozwoliła wyłonić sytuacje najlepiej różnicujące badanych (im większa różnorodność zaradcza w ramach sytuacji, tym większa jej wartość diagnozy różnicowej). Uzyskane dane dla poszczególnych typów sytuacji trudnych i różnych osób znaczących zaprezentowano poniżej.

W tabeli 3 zamieszczono wyniki dotyczące aktywności zaradczej wobec dominacji ze strony matki.

Okazało się, iż w sytuacjach dominacji narzędzie dociera zarówno do aktywnych, jak i pasywnych form radzenia z wyłączeniem behawioralnych postaci uniku wobec dominacji matki. Wskaźnik χ^2 dla testu rang K-W nie wykazał odrębności żadnej scenki. Z uwagi jednak na to, iż najmniejsze różnice między

Tabela 3. Rozkład częstości aktywizacji różnych typów strategii radzenia sobie z dominacją matki w poszczególnych sytuacjach

Numer i tytuł sytuacji	S. bezp-pro	S. bezp-anty	S. pośr-pro	S. pośr-anty	S. pas-poz	S. pas-beh	χ^2	P.i.
2. „Najpierw obowiązki, a nie kino”	9 (8.1)	6 (.6)	4 (.7)	9 (.7)	18 (9.9)	0	5.00	.17
4. „Przełączenie programu TV”	11 (6.1)	11 (5.6)	11 (6.3)	2 (7.7)	7 (1.1)	4 (3.3)	2.22	.17
5. „Zmień sympatię”	20 (2.9)	4 (1.4)	2 (2.7)	14 (4.3)	7 (1.1)	0	5.00	.29
7. „Nie te buty”	18 (.9)	8 (2.6)	6 (1.3)	9 (.7)	6 (2.1)	0	5.00	.17
9. „Kup książki zamiast ciuchów”	18 (.9)	3 (2.4)	6 (1.3)	9 (.7)	10 (1.9)	0	5.00	.29
10. „Zmień bluzę”	21 (4.1)	3 (2.4)	2 (2.7)	19 (9.3)	2 (6.1)	0	5.00	.17
12. „Szlaban na wyjścia”	23 (5.9)	3 (2.4)	2 (2.7)	9 (.7)	7 (1.1)	1 (.3)	5.00	.29
Wynik ogólny	120	38	33	68	57	5		
Wynik uśredniony	17.1	5.4	4.7	9.7	8.1	.7		

S. bezp – strategie bezpośrednie; S. poś – strategie pośrednie; S. pro – strategie prospołeczne; S. anty – strategie antyspołeczne; S. pas – strategie pasywne; S. poz – strategie poznawcze; S. beh – strategie behawioralne
(x) – różnica między wynikiem określonego typu radzenia sobie dla danej scenki a średnią

wynikami określonego typu radzenia sobie a średnimi uzyskały sytuacje: 5, 7, 9, 12, zdecydowano się na włączenie ich do ostatecznej wersji narzędzia badawczego. Odrzucono natomiast sytuacje: 2, 4, 10 z powodu największych wskazanych w tabeli różnic.

Podobną analizę przeprowadzono w odniesieniu do aktywności zaradczej w analogicznych sytuacjach dominacji ze strony ojca. Rezultaty zaprezentowano w tabeli 4.

Podobnie jak w przypadku matek sklasyfikowana na podstawie narzędzia aktywność zaradcza nie objęła działań unikowych. Możliwe natomiast okazało się wyodrębnienie strategii aktywnych i pasywnej poznawczej. Wszystkie scenki ujawniają zróżnicowane i zgodne (χ^2 nie różnicuje istotnie żadnej sytuacji) postacie radzenia sobie badanej młodzieży, ale najbardziej reprezentatywne dla poszczególnych typów działań i spójne z ogólnym wynikiem okazały się sytuacje nr: 43, 44, 46, 48, 51. Dla zachowania jednorodności sytuacji, umożliwiającej porównywanie aktywności wobec ojca i matki, zdecydowano się na odrzucenie sytuacji 43. Dzięki temu zestaw sytuacji nominacyjnych dla ojca i matki jest taki sam.

Następnie poddano analizie ujawnione przez badanych strategie radzenia sobie z poniżeniem ze strony matki i ojca. W tabelach 5 i 6 zestawiono wartości liczbowe poszczególnych typów zmagania, wyodrębnionych przez sędziów kompetentnych.

Powyższe zestawienie wskazuje na przydatność wszystkich scenek sytuacyjnych w ujawnianiu zróżnicowanych typów strategii zaradczych. Najslabiej reprezentowane są strategie uniku behawioralnego, najwyraźniej zaś bezpośrednich działań, nienaruszających potrzeb rodzica. Do sytuacji najlepiej różnicujących grupę (najmniejsze skrajności ilościowe) zarówno w wersji dla matki, jak i dla ojca należą scenki: 3/42, 6/45, 8/47, 11/50. Odrzucono sytuację 1/40 z uwagi na nadmierny kontrast ilościowy między działaniami pośrednimi i unikowymi (choć podobnie jak powyżej statystyka χ^2 nie wykazała istotnych różnic poszczególnych sytuacji).

Kolejne analizy liczebności kategorii strategii dotyczyły radzenia sobie z poniżającymi i dominacyjnymi zachowaniami nauczycieli. Zestawiono je w tabelach 7 i 8.

Tabela 4. Rozkład częstości aktywizacji różnych typów strategii radzenia sobie z dominacją ojca w poszczególnych sytuacjach

Numer i tytuł sytuacji	S. bezp-pro	S. bezp-anty	S. pośr-pro	S. pośr-anty	S. pas-poz	S. pas-beh	χ^2	P.i.
41. „Najpierw obowiązki a nie kino”	10 (7.9)	3 (.7)	1 (3.1)	9 (.4)	18 (11.7)	1 (0.4)	6.00	.31
43. „Przełączenie programu TV”	13 (4.9)	8 (4.3)	8 (3.9)	6 (3.4)	4 (2.3)	3 (2.4)	4.00	.41
44. „Zmień sympatię”	22 (4.1)	3 (.7)	3 (1.1)	10 (.6)	4 (2.3)	0	4.00	.41
46. „Nie te buty”	18 (.1)	5 (1.3)	8 (3.9)	7 (2.4)	4 (2.3)	0	6.00	.31
48. „Kup książki zamiast ciuchów”	19 (1.1)	1 (2.7)	6 (2.1)	7 (2.4)	9 (2.7)	0	6.00	.31
49. „Zmień bluzę”	21 (3.1)	1 (2.7)	0 (4.1)	17 (7.6)	3 (3.3)	0	4.00	.41
51. „Szlaban na wyjścia”	22 (4.1)	5 (1.3)	3 (1.1)	10 (.6)	2 (4.3)	0	6.00	.31
Wynik ogólny	125	26	29	66	44	4		
Wynik uśredniony	17.9	3.7	4.1	9.4	6.3	.6		

S. bezp – strategie bezpośrednie; S. poś – strategie pośrednie; S. pro – strategie prospołeczne; S. anty – strategie antyspołeczne; S. pas – strategie pasywne; S. poz – strategie poznawcze; S. beh – strategie behawioralne
(x) – różnica między wynikiem określonego typu radzenia sobie dla danej scenki a średnią

Tabela 5. Rozkład częstości aktywizacji różnych typów strategii radzenia sobie z poniżeniem ze strony matki w poszczególnych sytuacjach

Numer i tytuł sytuacji	S. bezp-pro	S. bezp-anty	S. pośr-pro	S. pośr-anty	S. pas-poz	S. pas-beh	Chi²	P.i.
1. „Niedotrzymana obietnica”	16 (2)	2 (1.8)	11 (5)	14 (6)	3 (6.2)	0	6.00	.31
3. „Niesprawiedliwa kara”	20 (2)	4 (0.2)	4 (2)	5 (3)	9 (.2)	4 (3.0)	3.33	.34
6. „Jeszcze Ci się wycieczki zachciało”	12 (6)	7 (3.2)	7 (1)	8 (0)	12 (2.8)	0	4.00	.26
8. „Krzyk za »jedynekę«”	19 (1)	0 (3.8)	7 (1)	8 (0)	12 (2.8)	0	4.00	.41
11. „Ty leniu”	23 (5)	6 (2.2)	1 (5)	5 (3)	10 (.8)	1 (.0)	6.00	.20
Wynik ogólny	90	19	30	40	46	5		
Wynik uśredniony	18	3.8	6	8	9.2	1		

S. bezp – strategię bezpośrednie; S. poś – strategię pośrednie; S. pro – strategię prospołeczne; S. anty – strategię antyspołeczne; S. pas – strategię pasywne; S. poz – strategię poznawcze; S. beh – strategię behawioralne
(x) – różnica między wynikiem określonego typu radzenia sobie dla danej scenki a średnią

Tabela 6. Rozkład częstości aktywizacji różnych typów strategii radzenia sobie z poniżeniem ze strony ojca w poszczególnych sytuacjach

Numer i tytuł sytuacji	S. bezp-pro	S. bezp-anty	S. pośr-pro	S. pośr-anty	S. pas-poz	S. pas-beh	Chi²	P.i.
40. „Niedotrzymana obietnica”	16 (1.8)	1 (1.4)	12 (6.4)	6 (.4)	7 (1.0)	0	6.00	.31
42. „Niesprawiedliwa kara”	17 (.8)	4 (1.6)	2 (3.6)	7 (.6)	9 (1.0)	3 (1.2)	6.00	.31
45. „Jeszcze Ci się wycieczki zachciało”	14 (3.8)	2 (0.4)	8 (2.4)	9 (2.6)	7 (1.0)	2 (.2)	6.00	.20
47. „Krzyk za »jedynekę«”	15 (2.8)	2 (.4)	5 (.6)	5 (1.4)	13 (5.0)	2 (.2)	4.00	.26
50. „Ty leniu”	27 (9.2)	3 (.6)	1 (4.6)	5 (1.4)	4 (4.0)	2 (.2)	6.00	.31
Wynik ogólny	89	12	28	32	40	9		
Wynik uśredniony	17.8	2.4	5.6	6.4	8	1.8		

S. bezp – strategię bezpośrednie; S. poś – strategię pośrednie; S. pro – strategię prospołeczne; S. anty – strategię antyspołeczne; S. pas – strategię pasywne; S. poz – strategię poznawcze; S. beh – strategię behawioralne
(x) – różnica między wynikiem określonego typu radzenia sobie dla danej scenki a średnią

Test rang K-W nie wykazał specyfiki żadnej sytuacji z powyższego zestawu. Analiza różnicowa scenek wykazała jednak niską przydatność sytuacji nr 27 (oskarżenie o wybiecie szyby). W konfrontacji z nią wyraźnie dominowały bowiem strategie bezpośrednie – prospołeczne (ochrony siebie), a udział pozostałych typów działań był znikomy. W obliczu pozostałych czterech sytuacji (26, 30–

32) badani aktywizowali różne typy strategii i to one zostały włączone do wersji ostatecznej (choć liczebność kategorii bezpośredniej prospołecznej także w ich wypadku przewyższała pozostałe).

Analiza zgodności oparta na teście rang K-W wskazuje na spójność scenek. Analiza reprezentatywności sytuacji dla poszczególnych typów działań zaradczych skłania zaś do przy-

Tabela 7. Rozkład częstości aktywizacji różnych typów strategii radzenia sobie z poniżeniem ze strony nauczyciela w poszczególnych sytuacjach

Numer i tytuł sytuacji	S. bezp-pro	S. bezp-anty	S. pośr-pro	S. pośr-anty	S. pas-poz	S. pas-beh	Chi ²	P.i.
26. „Kpina przy tablicy”	12 (12.4)	10 (2.8)	6 (.6)	9 (3.8)	6 (2.2)	5 (3)	4.00	.41
27. „Oskarżenie o wybicie szyby”	42 (17.6)	2 (5.2)	1 (4.4)	0 (5.2)	1 (2.8)	2 (0)	2.00	.57
30. „Niesprawiedliwa uwaga do dziennika”	22 (2.4)	8 (.8)	6 (.6)	6 (.8)	5 (1.2)	1 (1)	4.00	.41
31. „Krzyk i przewisko”	24 (.4)	9 (1.8)	4 (1.4)	6 (.8)	4 (.2)	1 (1)	4.00	.41
32. „Guzdrzesz się jak żółw”	22 (2.4)	7 (.2)	10 (4.6)	5 (.2)	3 (0.8)	1 (1)	6.00	0.31
Wynik ogólny	122	36	27	26	19	10		
Wynik uśredniony	24.4	7.2	5.4	5.2	3.8	2		

S. bezp – strategie bezpośrednie; S. poś – strategie pośrednie; S. pro – strategie prospołeczne; S. anty – strategie antyspołeczne; S. pas – strategie pasywne; S. poz – strategie poznawcze; S. beh – strategie behawioralne
(x) – różnica między wynikiem określonego typu radzenia sobie dla danej scenki a średnią

Tabela 8. Rozkład częstości aktywizacji różnych typów strategii radzenia sobie z dominacją ze strony nauczyciela w poszczególnych sytuacjach

Numer i tytuł sytuacji	S. bezp-pro	S. bezp-anty	S. pośr-pro	S. pośr-anty	S. pas-poz	S. pas-beh	Chi ²	P.i.
24. „Nie wydawaj pieniędzy”	21 (0.6)	4 (1)	1 (2.6)	13 (2.4)	9 (.6)	0	6.00	.31
25. „Nakłanianie do dziecinnej zabawy”	24 (3.6)	2 (1)	1 (2.6)	13 (2.4)	5 (4.6)	3 (1)	6.00	.31
28. „Podlej kwiatki i zetrzyj tablicę”	17 (3.4)	1 (2)	3 (.6)	6 (4.6)	21 (11.4)	0	6.00	.31
29. „Nie wolno grać”	12 (8.4)	3 (0)	12 (8.4)	11 (.4)	10 (.4)	0	4.00	.41
33. „Przesiądź się do innego przedziału”	28 (7.6)	5 (2)	1(2.6)	10 (.6)	3 (6.6)	1 (3)	4.00	.41
Wynik ogólny	102	15	18	53	48	4		
Wynik uśredniony	20.4	3	3.6	10.6	9.6	.8		

S. bezp – strategie bezpośrednie; S. poś – strategie pośrednie; S. pro – strategie prospołeczne; S. anty – strategie antyspołeczne; S. pas – strategie pasywne; S. poz – strategie poznawcze; S. beh – strategie behawioralne
(x) – różnica między wynikiem określonego typu radzenia sobie dla danej scenki a średnią

jęcia do dalszych badań próbek nr: 24, 25, 28, 29. Sytuacja nr 33 słabiej od pozostałych aktywizuje pasywne strategie zaradcze, dlatego zostanie pominięta w ostatecznej wersji narzędzia.

Następnie poddano analizie ujawnione przez badanych strategie radzenia sobie z przemocą oraz izolacją ze strony rówieśników kla-

sowych. W tabelach 9 i 10 zestawiono wartości liczbowe poszczególnych typów zmagających, wyodrębnionych przez sędziów kompetentnych.

Podobnie jak powyżej poziom zgodności wszystkich scenek był zbliżony. Najbardziej reprezentatywne dla różnych typów radzenia sobie z przemocą rówieśniczą okazały się jednak sytuacje: 15, 18, 19 i 23. Natomiast sy-

Tabela 9. Rozkład częstości aktywizacji różnych typów strategii radzenia sobie z przemocą ze strony rówieśników z klasy w poszczególnych sytuacjach

Numer i tytuł sytuacji	S. bezp-pro	S. bezp-anty	S. pośr-pro	S. pośr-anty	S. pas-poz	S. pas-beh	Chi ²	P.i.
15. „Ale z ciebie niezłoda”	10 (6.8)	12 (2.3)	5 (5.1)	7 (2.2)	11(5.3)	3 (2)	6.00	.31
16. „Wyludzenie pieniędzy”	30(13.2)	10 (.3)	5 (5.1)	1 (3.8)	2 (3.7)	0	6.00	0.31
18. „Odmowa pożyczania zeszytu”	5 (11.8)	4 (5.7)	20 (9.9)	8 (3.2)	10(4.3)	1 (1)	6.00	.31
19. „Obwinianie i przezywanie za przegrany mecz”	23 (6.2)	6 (3.7)	2 (8.1)	9 (4.2)	7 (1.3)	1 (0)	6.00	.31
22. „Zabranie komórki”	16 (.8)	18 (8.3)	12 (1.9)	1 (3.8)	1 (4.7)	0	6.00	.20
23. „Schowanie ubrania po lekcjach WF-u”	17 (.2)	8 (1.7)	17(6.9)	3(1.8)	3 (2.7)	0	6.00	.11
Wynik ogólny	101	58	61	29	34	5		
Wynik uśredniony	16.8	9.7	10.1	4.8	5.7	1		

S. bezp – strategie bezpośrednie; S. poś – strategie pośrednie; S. pro – strategie prospołeczne; S. anty – strategie antyspołeczne; S. pas – strategie pasywne; S. poz – strategie poznawcze; S. beh – strategie behawioralne
 (x) – różnica między wynikiem określonego typu radzenia sobie dla danej scenki a średnią

Tabela 10. Rozkład częstości aktywizacji różnych typów strategii radzenia sobie z izolacją ze strony rówieśników z klasy w poszczególnych sytuacjach

Numer i tytuł sytuacji	S. bezp-pro	S. bezp-anty	S. pośr-pro	S. pośr-anty	S. pas-poz	S. pas-beh	Chi ²	P.i.
13. „To nie dla ciebie miejsce”	7 (0)	6 (2.0)	3 (6.0)	6 (2.6)	4 (5.4)	22 (12)	6.00	.20
14. „Wyjście do kina – bez ciebie”	9 (2.0)	1 (3.0)	5 (4.0)	11 (2.4)	13 (3.6)	9 (1.0)	6.00	.20
17. „Impreza bez ciebie”	8 (1.0)	4 (0)	5 (4.0)	14 (5.4)	10 (.6)	7 (3.0)	6.00	.31
20. „Wycieczka rowerowa bez ciebie”	5 (2.0)	3 (1.0)	16 (7.0)	6 (2.6)	12 (2.6)	6 (4.0)	6.00	.20
21. „Bilet na koncert – nie dla ciebie”	6 (1.0)	6 (2.0)	16 (7.0)	6 (2.6)	8 (1.4)	6 (4.0)	6.00	.50
Wynik ogólny	35	20	45	43	47	50		
Wynik uśredniony	7	4	9	8.6	9.4	10		

S. bezp – strategie bezpośrednie; S. poś – strategie pośrednie; S. pro – strategie prospołeczne; S. anty – strategie antyspołeczne; S. pas – strategie pasywne; S. poz – strategie poznawcze; S. beh – strategie behawioralne
 (x) – różnica między wynikiem określonego typu radzenia sobie dla danej scenki a średnią

tuacje: 16 i 22 bardzo rzadko przewyżczane były przez strategie pośrednie antyspołeczne i pasywne (zarówno poznawcze, jak i behawioralne), dlatego zostały wyłączone z repertuaru scenek w narzędziu zasadniczym.

Wyniki w tabeli 10 wskazują na użyteczność i zgodność wszystkich sytuacji izolacji rówieśniczej w poznaniu różnych strategii zaradczych. Z uwagi jednak na dominację uniku behawioralnego zarówno w analizie wewnątrzsytuacyj-

nej, jak i międzysytuacyjnej zdecydowano się na wyłączenie z narzędzia próbki nr 13.

W wyniku analizy zgodności i reprezentatywności danych scenek ze wstępnej puli 51 usunięto 19, w konsekwencji czego ostateczna wersja obejmuje 32 sytuacje trudne (po 8 na poszczególnej osoby znaczące).

Na postawie zaprezentowanych powyżej szczegółowych układów aktywności zaradczej opracowano zbiorcze zestawienie zamieszczone w tabeli 11.

Zaprezentowane w tabeli 11 wyniki wskazują na zróżnicowany udział poszczególnych typów radzenia sobie. Badani preferowali przede wszystkim strategię bezpośrednie typu prospołecznego (38%), kolejne miejsca przypadły działaniom pośrednim antyspołecznym (17.3) oraz unikowym o charakterze poznawczym (16.2). Najrzadziej aktywizowane były strategię uniku behawioralnego (4.5%). Układ ten odzwierciedlił się głównie w odniesieniu do radzenia sobie z dominacją i poniżeniem ze strony dorosłych. Profil aktywności zaradczej badanych w sytuacjach izolacji i przemocy ze strony rówieśników ma natomiast charakter bardziej wyrównany.

PODSUMOWANIE I DYSKUSJA WYNIKÓW

Wyniki analiz pozwalają na sformułowanie kilku wniosków dotyczących wartości i słabości narzędzia R-PDPI. Reakcje badanych wskazują, iż umożliwia ono aktualizację trudnych doświadczeń społecznych z osobami znaczącymi, tj. rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami klasowymi. Opracowany klucz interpretacyjny (tabela 2) pozwala na uporządkowanie strategii radzenia sobie na podstawie osi: zaangażowania, jawności i konsekwencji społecznych, a ponadto narzędzie dociera do wszystkich typów działań zaradczych ujętych w modelu teoretycznym. Możliwość analizy zróżnicowanej aktywności zaradczej młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest niezwykle cenna w kontekście wieloczynnikowego i rozwojowego modelu eksploracyjno-eksplanacyjnego (Hartley, McLean, 2005; 2008; 2009; Kurtek, 2009; 2012; Pecyna, 1999). Stosowanie testu R-PDPI wymaga jednak od badacza dobrej znajomości specyfiki funkcjonowania poznawczego i językowego młodzieży z lekką niepełnosprawnością

Tabela 11. Zbiorcze zestawienie częstości aktywizacji różnych typów strategii zaradczych w kontekście różnych osób znaczących i specyficznych rodzajów stresu społecznego

Osoba – rodzaj sytuacji trudnej	S. bezp–pro	S. bezp–anty	S. pośr–pro	S. pośr–anty	S. pas–poz	S. pas–beh
M – dominacja	120	38	33	68	57	5
O – dominacja	125	26	29	66	44	4
M – poniżenie	90	19	30	40	46	5
O – poniżenie	89	12	28	32	40	9
N – dominacja	102	15	18	53	48	4
N – poniżenie	122	36	27	26	19	10
R – przemoc	101	58	61	29	34	5
R – izolacja	35	20	45	43	47	50
Suma	784	224	271	357	335	92
Procent	38	10.9	13.1	17.3	16.2	4.5

S. bezp – strategię bezpośrednie; S. poś – strategię pośrednie; s. pro – strategię prospołeczne; S. anty – strategię antyspołeczne; S. pas – strategię pasywne; S. poz – strategię poznawcze; S. beh – strategię behawioralne
M – Matka; O – Ojciec; N – Nauczyciele; R – Rówieśnicy

intelektualną oraz biegłości w różnicowaniu różnych typów strategii zaradczych, a szczególnie ujętych w strategicznym podejściu do radzenia sobie Stevena Hobfolla (2006) oraz propozycji Susan Hartley i Williama McLeana (2008). Z uwagi na otwarty, niejednoznaczny charakter wypowiedzi badanego należy utrzymać zgodną ocenę sędziów kompetentnych, opierających się na podanym w tabeli 2 kluczu interpretacyjnym, jako wskaźnik określonej strategii zaradczej. Test stanowi zatem jakościową propozycję badań, ugruntowaną teoretycznie i przydatną w diagnozie szans i zagrożeń w adaptacji społecznej młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. We współczesnej psychologii rehabilitacyjnej obserwuje się bowiem odwrót od badań komparatystycznych, podkreślających odmiennosć osób niepełnosprawnych, na rzecz rozwojowych, poszukujących czynników przystosowania do życiowych wyzwań.

Jednocześnie należy zauważyć dominację bezpośrednich zachowań prospołecznych oraz pośrednich strategii antyspołecznych w sytuacjach trudnych z udziałem dorosłych oraz zróżnicowany profil radzenia sobie z rówieśnikami. Wyniki te można interpretować jako efekt specyficznego dopasowywania się do

różnych osób znaczących bądź motywacji do lepszej autoprezentacji. Rezultaty badań kwestionariuszowych akcentują dominację zadaniowych umiejętności zaradczych młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną, zaś badania oparte na danych typu L (*Life data*) lub T (*Test-data*) są mniej jednoznaczne (Kurtak, 2009; 2012). Jednocześnie przewaga poznawczych form uniku nad behawioralnymi pozostaje w dysonansie z innymi doniesieniami badawczymi, akcentującymi ontogenetyczne pierwszeństwo uniku realnego nad symbolicznym (Landolt, Vollrath, Ribí, 2002).

Z uwagi jednak na eksperymentalny charakter zaprezentowanego narzędzia konieczne są dalsze prace na większej próbie badawczej. Powinny one być ukierunkowane na poznanie wartości psychometrycznej narzędzia. Planowane są próby analizy poziomu trafności przez porównanie wyników z innymi pomiarami np. typu obserwacyjnego, opartymi na wywiadach lub testach, mierzących analogiczne wymiary i aspekty radzenia sobie. Wyniki tych prac pozwoliłyby sprawdzić poziom ewentualnych rozbieżności między deklaracją stosowania a rzeczywistym aktywowaniem określonych strategii.

PRZYPISY

¹ W literaturze angielskiej i amerykańskiej dostępne są kwestionariusze do badania radzenia sobie zarówno w aspekcie indywidualnego stylu, jak i sytuacyjnych strategii, dostosowane do specyficznych doświadczeń młodzieży. Należą do nich m.in. (1) Adolescent Coping Orientation, USA (A-COPE; Patterson, McCubbin, 1987), (2) Coping Scale for Children and Youth, USA (CSC-Y; Brodzinsky, Elias, Steiger, Simon, Gill, 1992), (3) Adolescent Coping Scale, Australia (ACS; Frydenberg, Lewis, 1993), (4) Coping Responses Inventory Youth Form, USA (CRI-Y; Moos, 1993).

² Tę samą technikę otwartego samoopisu własnej aktywności zaradczej w obliczu konkretnego negatywnego zdarzenia pomyślnie zweryfikowano w badaniach dotyczących młodzieży i dorosłych z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Hartley, MacLean, 2005; 2008; Lunsky, 2003; Wayment, Zetlin, 1989).

³ Istniejące na rynku polskim narzędzie RTSS D. Boreckiej-Biernat (2003) przeznaczone do badania radzenia sobie młodzieży w społecznych sytuacjach trudnych z uwagi na gotową kafeterię odpowiedzi może skłaniać do wyboru deklaratywnej, a nie realnie stosowanej strategii, a ponadto nie uwzględnia specyficznych sytuacji trudnych, przewidzianych w tej pracy badawczej. Narzędzie SACS S. Hobfolla, adaptowane do polskich warunków przez S. Zabielskiego i B. Polityńską (1996) opiera się na języku abstrakcyjnym i tym samym nie jest dostosowane do młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

⁴ Podobną technikę badawczą wykorzystującą konkretne scenariusze zastosowano w narzędziu Cross-Cultural Coping Scale (Kuo, Roysircar, Newby-Clark, 2006).

⁵ Percepcja zachowania innego człowieka opiera się na kategoriach celowościowych a nie przypadkowych, dlatego interpretowane jest jako ukierunkowane działanie, a nie zdarzenie (Zuckerman, 1979).

⁶ Wybór testu różnicy proporcji dla danych nieskorelowanych podyktowany był jakościową analizą każdej sytuacji bez przypisywania jej poziomu nasilenia określonej właściwości, co wykluczyło wskaźnik W-Kendalla.

⁷ Weryfikacja empiryczna wieloosiowego modelu radzenia sobie, oparta na dorosłych osobach pełnosprawnych w społeczeństwie amerykańskim, pozwoliła wyodrębnić następujące podskale: działania asertywne, współpraca społeczna, poszukiwanie wsparcia społecznego, działania ostrożne, działania instynktowne, unikanie, działanie „nie wprost”, działania antyspołeczne, działanie agresywne.

BIBLIOGRAFIA

- Benson-Betsey A., Fuchs C. (1999), Anger arousing situations and coping responses of aggressive adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24, 3, 207–214.
- Borecka-Biernat D. (2003), Kwestionariusz radzenia sobie w trudnych społecznie sytuacjach. *Przegląd Psychologiczny*, 46, 1, 9–36.
- Bramston P., Fogarty G.J., Cummins R.A. (1999), The nature of stressors reported by people with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12, 1–10.
- Brodzinsky D., Elias M., Steiger C., Simon J., Gill M. (1992), Coping Scale for Children and Youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195–214.
- Ferguson G., Takane Y. (2002), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Finlay W.M.L., Lyons E. (2000), Social categorizations, social confusions and stigma: Presentations of self in people with learning difficulties. *British Journal of Social Psychology*, 39, 129–146.
- Frydenberg E., Lewis R. (1993), *Adolescent Coping Scale: Administrator's manual*. Melbourne: ACER (The Australian Council for Educational Research Ltd).
- Hartley S.L., McLean W.E. (2005), Perceptions of stress and coping among adults with mild mental retardation: Insight into psychological adjustment. *American Journal on Mental Retardation*, 110, 285–290.
- Hartley S.L., McLean W.E. (2008), Coping strategies of adults with mild intellectual disability for stressful social interactions. *Journal of Mental Health Research in Developmental Disabilities*, 1, 109–127.
- Hartley S.L., McLean W.E. (2009), Depression in adults with mild intellectual disability: Role of stress, attributions, and coping. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 3, 147–160.
- Henry L.A., MacLean M. (2002), Working Memory Performance in Children with and without intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 6, 421–32.
- Hobfoll S. (2006), *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: GWP.
- Kostrzewski J. (2006), Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia [w:] A. Czapiga (red.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka. Teoria i badania*, 13–33. Wrocław: WTN.
- Krzyżko M. (1999), Styl atrybucyjny a sposoby radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych [w:] W. Kojas, R. Mrózka, R. Studencki (red.), *Młodzież w sytuacjach zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturalnych*, 265–276. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Filia w Cieszynie.
- Kuo B.C., Roysircar G., Newby-Clark I.R. (2006), Development of the Cross-Cultural Coping Scale: Collective, avoidance, and engagement coping. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 161–181.
- Kurtek P. (2009), *Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wobec sytuacji trudnych. Osobowościowe i sytuacyjne uwarunkowania radzenia sobie*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kurtek P. (2012), Regulacyjne znaczenie doświadczeń relacji z rodzicami w radzeniu sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach społecznie trudnych. *Psychologia Rozwojowa*, 4, 63–77.
- Landolt M.A., Vollrath M., Ribi K. (2002), Predictors of coping strategy selections in paediatric patients. *Acta Paediatrica*, 91, 954–960.

- Luckasson R., Borthwick-Duffy S., Buntinx W.H., Coulter D.L., Craig E.M., Reeve A.I., Shalock R.L., Snell M.E., Spitalnik D.M., Sprent S., Tassé M.J. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports, 10th edn. *American Association on Mental Retardation*, Washington, DC.
- Lunsky Y. (2003), Depressive symptoms in intellectual disability: Does gender play a role? *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 6, 417–427.
- Moos R.M. (1993). *Coping response inventory: Youth form: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Numminen H., Service E., Ruoppila I. (2002), Working memory, intelligence and knowledge base in adult persons with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 2, 105–118.
- Otrębski W., Wiącek G. (2011), Diagnostyka w rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością umysłową – uzasadnienie teoretyczne dla konstrukcji narzędzi. *Przegląd Psychologiczny*, 4, 401–424.
- Patterson J.M., McCubbin H.I. (1987), Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163–186.
- Pecyna S.M. (1999), Style radzenia sobie ze stresem a struktura osobowości dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 10, 230–244.
- Schallock R.L., Borthwick-Duffy S.A., Bradley V.J., Buntinx W.H.E., Coulter D.L., Craig E.M., Gomez S.C. i wsp. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and system of support. 11th edition*. Washington, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Sikora R., Pisula E. (2002), Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14–16 lat. *Polskie Forum Psychologii*, 2, 110–122.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2009), *Diagnoza psychologiczna. Diagnostowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stone H.K., Dellis N.P. (1989), Empiryczna eksploracja hipotezy poziomów [w:] M. Stasiakiewicz, T. Szustrowa (red.), *Wybrane zagadnienia testów projekcyjnych*, 103–122. Warszawa, Laboratorium Techniki Diagnostycznych PTP i Wydziału Psychologii UW.
- Tyszkowa M. (1979), Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych. *Oświata i Wychowanie*, 6, 210–217.
- Wayment H.A., Zetlin A.G. (1989), Coping responses of adolescents with and without mild learning handicaps. *Mental Retardation*, 27, 311–316.
- Zabielski S., Polityńska B. (1996), Heavy duty tools in stress research: Hobfoll et. al. *Strategic Approach to Coping Scale (SACS) in prison*. Referat wygłoszony podczas 17 International Conference of the Stress and Anxiety Research Society. Graz, Austria.
- Zuckerman M. (1979), Attribution of success and failure revisited or: The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47, 245–287.

ZAŁĄCZNIKI

Test (R-PDPI) – P. Kurtek

Imię i nazwisko..... klasa..... wiek..... płeć M K

INSTRUKCJA:

Przedstawię Ci teraz kilka sytuacji z życia domowego i szkolnego, które zdarzają się lub mogą się zdarzyć w Twoim życiu. Proszę, abyś napisał, jak się w tych sytuacjach zachowujesz lub co zrobisz, jeśli one nastąpią. Odpowiedzi mogą być różne, ponieważ każdy człowiek jest inny. **Każda odpowiedź, jakiej udzielisz, jest dobra, jeśli tylko jest szczerą.**

SYTUACJA 1/7*

Wybrałeś się z mamą do hipermarketu, aby kupić buty. Miałeś szczęście, bo znalazłeś takie, jakie Ci się podobają. Niestety **mama nie słucha twojej opinii, stawia na swoim** i kupuje Ci inne buty.

1. Jak się zachowasz w tej sytuacji **wobec mamy**?

* Numer pierwszy ma charakter porządkowy, a drugi odnosi się do wersji bazowej i umożliwia skorzystanie z klucza interpretacyjnego (zamieszczonego na końcu narzędzia).

SYTUACJA 2/42

Pokłóciłeś się z bratem albo siostrą i doszło między wami do drobnej bójki. Wina była po jego/jej stronie. **Tata wymierzył jednak Tobie karę.**

1. Jak się zachowasz w tej sytuacji **wobec taty**?

SYTUACJA 3/6

Twoja klasa wyjeżdża na wycieczkę, na której Ci bardzo zależy. Prosisz mamę, aby się zgodziła na ten wyjazd, a **mama krzyczy: „Daj mi spokój, jeszcze Ci się wycieczki zachciało!”**.

1. Jak się zachowasz w tej sytuacji **wobec mamy**?

SYTUACJA 4/44

Wyobraź sobie, że masz sympatię (tzn. kogoś, kto Ci się podoba) i lubisz się z nią/nim spotykać. Pewnego dnia w domu **tato** mówi Ci, że to nie jest odpowiednia osoba dla Ciebie, i **zabrania Ci spotykać się z nią.**

1. Jak się zachowasz **wobec taty**?

SYTUACJA 5/8

Uczyłeś się do sprawdzianu, ale pomimo to dostałeś słabą ocenę. Jest Ci smutno z tego powodu. **Mama** dowiaduje się o tym i **krzyczy (wydziera się) na Ciebie.**

1. Jak się Ty zachowasz **wobec mamy**?

SYTUACJA 6/48

Wyobraź sobie, że zarobiłeś na wakacjach trochę pieniędzy i zaplanowałeś, iż wydasz je na swoje potrzeby (np. kosmetyki, ubrania, słodczyce). Kiedy wracasz do domu, **tata** **każe Ci kupić sobie za te pieniądze książki** do szkoły na przyszły rok.

1. Jak się zachowasz w tej sytuacji **wobec taty**?

SYTUACJA 7/11

Wróciłeś zmęczony ze szkoły do domu. Włączyłeś muzykę i położyłeś się, aby odpocząć. Nagle do Twojego pokoju wchodzi **mama** i **krytykuje Cię**, że Ty leniuchujesz, a ona musi gotować obiad.

1. Jak się zachowasz **wobec mamy**?

SYTUACJA 8/51

Do domu miałeś wrócić najpóźniej o godzinie 22.00, ale wróciłeś kilka minut później. Zdenerwowany **tata** czeka na Ciebie w drzwiach i **zakazuje kolejnego wyjścia.**

1. Jak się zachowasz **wobec taty**?

A teraz kilka sytuacji szkolnych związanych z rówieśnikami z klasy i nauczycielami

SYTUACJA 9/14

Koledzy lub koleżanki z klasy umawiają się na wspólne wyjście do kina, **ale Ciebie nie zapraszają**, abyś do nich dołączył.

1. Jak się zachowasz **wobec nich**?

SYTUACJA 10/26

Nauczyciel wezwał Cię do odpowiedzi. Stoisz przed tablicą i czujesz na sobie wzrok całej klasy. Nie umiesz rozwiązać zadania. **Nauczyciel denerwuje się i zaczyna kpić z Ciebie.**

1. Jak się zachowasz **wobec nauczyciela**?

SYTUACJA 11/15

W czasie ginitwy na przerwie przewracasz się i rozrywasz sobie koszulę. Koledzy (koleżanki) **wyśmiewają się z Ciebie i kpią: „Ale z Ciebie niezdara”.**

1. Jak się zachowasz **wobec nich**?

SYTUACJA 12/31

Jeden kolega porządnie zdenerwował Cię i głośno przezwalał go. Niestety **nauczyciel** usłyszał to. Podeszedł do Ciebie i z **pretensjami krzyknął: „Jak się zachowujesz gówniarzu, co sobie wyobrażasz!”.**

1. Jak się zachowasz **wobec nauczyciela**?

SYTUACJA 13/21

Kolega z klasy dostał kilka biletów na koncert muzyki młodzieżowej. Bardzo chciałbyś z nim iść. Niestety okazało się, że **kolega rozdał wszystkie bilety innym i dla Ciebie brakło biletu**.

1. Jak się zachowasz **wobec niego**?

SYTUACJA 14/30

W czasie lekcji rozmawialiście z kolegą. **Nauczyciel** otworzył dziennik i **wstawił uwagę tylko Tobie, a koledze nie**.

1. Jak się zachowasz **wobec nauczyciela**?

SYTUACJA 15/23

Po lekcji wychowania fizycznego w szatni nie możesz znaleźć swoich spodni. Pytasz rówieśników: „Gdzie jest moje ubranie?”. **Koleżanki/koledzy kpią z Ciebie** i uśmiechają się do siebie.

1. Jak się zachowasz **wobec nich**?

SYTUACJA 16/24

W czasie szkolnej wycieczki do Zakopanego chciałbyś kupić sobie pamiątkową ciupagę. Niestety **nauczyciel zabrania Ci**, mówiąc: „**Nie wydawaj pieniędzy na głupoty**”.

1. Jak się zachowasz **wobec nauczyciela**?

SYTUACJA 17/17

Koledzy i koleżanki z klasy robią sobie wspólna imprezę, ale Ciebie nie zaprosili.

1. Jak się zachowasz **wobec nich**?

SYTUACJA 18/25

W szkole organizowana jest dyskoteka. Masz nadzieję na przyjemną zabawę z kolegami i koleżankami. Nauczycielka próbuje na siłę włączać wszystkich do zabawy „w lokomotywę” i każe wam bawić się jak w przedszkolu. Nie masz na to ochoty. **Nauczycielka nakłania Cię na siłę do takiej zabawy**.

1. Jak się zachowasz **wobec nauczycielki**?

SYTUACJA 19/18

Na przerwie chcesz odpisać zadanie od kolegów. Prosisz ich o pomoc, ale **nikt nie chce Ci dać zeszytu**.

1. Jak się zachowasz **wobec nich**?

SYTUACJA 20/28

W czasie przerwy chcesz pogadać z kolegami w ważnej sprawie, a **nauczyciel każe Ci podlać kwiatki i zetrzeć tablicę w klasie**.

1. Jak się zachowasz **wobec nauczyciela**?

SYTUACJA 21/19

Brałeś udział w zawodach sportowych ze swoją klasą, ale niestety nie byłeś w dobrej formie i straciłeś kilka dobrych okazji na zdobycie punktów. Twoja drużyna przegrała mecz. W szatni **koledzy (lub koleżanki) za przegraną obwiniają Ciebie i przezywają**.

1. Jak się zachowasz **wobec nich**?

SYTUACJA 22/29

Wspólnie z kolegami gracie w piłkę. Nagle w trakcie przypadkowego zderzenia jeden kolega przewrócił się. Zauważył to **nauczyciel**, który podbiegł i **zabronił wszystkim dalszej gry**.

1. Jak się zachowasz **wobec nauczyciela**?

SYTUACJA 23/20

Znajomi z klasy umawiają się na wycieczkę rowerową, ale **Ciebie nie zapraszają do udziału w niej**.

1. Jak się zachowasz **wobec nich**?

SYTUACJA 24/32

Przepisujesz właśnie zadanie z tablicy do zeszytu. **Nauczyciel** podchodzi do Ciebie i pogania Cię, mówiąc: „**Wszyscy już napisali, a Ty się jeszcze tak guzdrzesz jak żółw, pośpiesz się!**”.

1. Jak się zachowasz **wobec nauczyciela**?

Uwaga – Powrót do scenek z rodzicami

SYTUACJA 25/5

Wyobraź sobie, że masz sympatię (tzn. kogoś, kto Ci się podoba) i lubisz się z nią spotykać. Pewnego dnia w domu **mama** mówi Ci, że to nie jest odpowiednia osoba dla Ciebie i **zabrania Ci spotykać się z nią**.

1. Jak się zachowasz **wobec mamy**?

SYTUACJA 26/45

Twoja klasa wyjeżdża na wycieczkę, na której Ci bardzo zależy. Prosisz tatę, aby się zgodził na ten wyjazd, a **tata krzyczy: „Daj mi spokój, jeszcze Ci się wycieczki zachciało!”**

1. Jak się zachowasz w tej sytuacji **wobec taty**?

SYTUACJA 27/9

Wyobraź sobie, że zarobiłeś na wakacjach trochę pieniędzy i zaplanowałeś, że wydasz je na swoje potrzeby (np. kosmetyki, ubrania, słodczyce). Kiedy wracasz do domu, **mama każe Ci kupić sobie za te pieniądze książki do szkoły na przyszły rok**.

1. Jak się zachowasz **wobec mamy**?

SYTUACJA 28/46

Wybrałeś się z tatą na bazar, aby kupić buty. Miałeś szczęście, ponieważ znalazłeś takie, jakie Ci się podobają. Niestety **tata nie słucha twojej opinii, stawia na swoim** i kupuje Ci inne buty.

1. Jak się zachowasz w tej sytuacji **wobec taty**?

SYTUACJA 29/3

Pokłóciłeś się z bratem albo siostrą i doszło między wami do drobnej bójki. Wina była po jego/jej stronie. **Mama wymierzyła jednak Tobie karę**.

1. Jak się zachowasz **wobec mamy**?

SYTUACJA 30/47

Uczyłeś się do sprawdzianu, ale pomimo to dostałeś słabą ocenę. Jest Ci smutno z tego powodu. **Tata** dowiaduje się o tym i **krzyczy (wydziera się) na Ciebie**.

1. Jak się zachowasz w tej sytuacji **wobec taty**?

SYTUACJA 31/12

Do domu miałeś wrócić najpóźniej o godzinie 22.00, ale wróciłeś kilka minut później. Zdenerwowana **mama** czeka na Ciebie w drzwiach i **zakazuje kolejnego wyjścia**.

1. Jak się zachowasz **wobec mamy**?

SYTUACJA 32/50

Wróciłeś zmęczony ze szkoły do domu. Włączyłeś muzykę i położyłeś się, aby odpocząć. Nagle do Twojego pokoju wchodzi **tata i krytykuje Cię, że Ty leniuchujesz, a on musi pracować**.

1. Jak się zachowasz w tej sytuacji **wobec taty**?

Klucz typów sytuacji trudnych z osobami znaczącymi (numer drugi z podanych przy każdej sytuacji):

Poniżenie – Matka/Ojciec – 3/42/, 6/45, 8/47, 11/50,

Dominacja – Matka /Ojciec – 5/44, 7/46/, 9/48, 12/51,

Poniżenie – Nauczyciele – 26, 30, 31, 32,

Dominacja – Nauczyciele – 24, 25, 28, 29,

Przemoc – Rówieśnicy – 15, 18, 19, 23,

Izolacja – Rówieśnicy – 14, 17, 20, 21.